



Signalering van kinderen die functioneren op het niveau van een LVB in het basisonderwijs

Screening met behulp van de SAF, onderzoek met de VALT
en een korte uitleg over de BSA-k en de BSA-j

Signalering van kinderen die functioneren op het niveau van een LVB in het basisonderwijs

Screening met behulp van de SAF, onderzoek met de VALT en een korte uitleg over de BSA-k en de BSA-j

Auteurs:

Dr. Xavier Moonen (Universiteit van Amsterdam)

Dr. Inge Wissink (Universiteit van Amsterdam)

Deze publicatie is tot stand gekomen met medewerking van:

Dr. Jolanda Douma (Landelijk Kenniscentrum LVB)

Lianne Lekkerkerker MSc. (Nederlands Jeugdinstituut)

Dr. Albert Ponsioen (Landelijk Kenniscentrum LVB)

Dr. Marcel van der Wal (GGD Amsterdam)

Dr. Annemarie Zand Scholten (Universiteit van Amsterdam)

De auteurs willen alle leerkrachten en directies van de scholen en de ouders en de leerlingen die meegewerkt hebben aan het onderzoek naar de SAF en de VALT bedanken. Daarnaast dank aan Anner Bindels MSc. en Myrthe Bongaards BSc. voor alle organisatorische hulp bij het onderzoek, aan Dr. Joop Hoekman van het Landelijk Kenniscentrum LVB voor de inhoudelijke inbreng in de hoofdstukken 1 en 2 en aan de studenten Lara Elkerbout, Judith van der Laan, Carlijn Lijstra, Hilde Daamen, Rosalie van der Meulen, Inca van der Eng, Noor Gerritsen BSc. en Anouk Spruit MSc. voor hun bijdrage aan het onderzoek.

Landelijk Kenniscentrum LVB

Catharijnesingel 47

3511 GC Utrecht

030 7400 400

www.kenniscentrumlvb.nl

info@kenniscentrumlvb.nl

januari 2015

SIGNALERING VAN KINDEREN DIE FUNCTIONEREN OP HET NIVEAU VAN EEN LVB IN HET BASISONDERWIJS

Inhoudsopgave	3
Voorwoord	5
Hoofdstuk 1. Aanleiding voor deze publicatie	7
Hoofdstuk 2. Kinderen die functioneren op het niveau van een LVB in het basisonderwijs tijdig opsporen	11
Hoofdstuk 3. De Schaal Adaptief Functioneren (SAF)	13
Hoofdstuk 4. De Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT)	17
Hoofdstuk 5. Beoordeling Sociaal Aanpassingsvermogen (BSA)	25
Referenties	28
Bijlage 1. Schaal Adaptief Functioneren	30
Bijlage 2. De afname van de VALT	32





Voorwoord

De stichting Landelijk Kenniscentrum LVB heeft tot doel om, in samenwerking met haar deelnemers en met externe deskundigen, kennis te ontwikkelen, samen te brengen en te delen over de persoonlijke ontwikkeling, de opvoedingssituatie en de maatschappelijke participatie van mensen met een licht verstandelijke beperking. In het Landelijk Kenniscentrum LVB participeren organisaties uit de gehandicaptenzorg, de jeugdzorg en de ggz en er zijn actieve werkrelaties met universiteiten, hogescholen en kenniscentra.

Het Landelijk Kenniscentrum LVB vindt het heel belangrijk dat (het vermoeden van een) licht verstandelijke beperking (LVB) vroegtijdig gesignaleerd wordt en dat er indien nodig adequate hulp wordt ingezet. Een LVB kan met behulp van meer uitgebreide diagnostiek worden vastgesteld. Er zijn echter ook situaties waarin sprake is van een 'niet pluisgevoel' maar waarin uitgebreide diagnostiek nog niet aan de orde is of niet uitgevoerd kan worden. Dan kan er een zogenaamde screener worden gebruikt waarmee het 'niet pluisgevoel' bevestigd of ontkracht kan worden. Voor volwassenen, en vanaf het voorjaar 2015 ook voor jongeren vanaf 12 jaar, kan daartoe de SCIL (Screener voor intelligentie en licht verstandelijke beperking) worden gehanteerd (zie Kaal, Nijman, & Moonen, 2013). Voor kinderen en jongeren is reeds enkele jaren de BSA (Beoordeling Sociaal Aanpassingsvermogen) beschikbaar, die ook in deze publicatie besproken wordt. De BSA is met name ontwikkeld voor gebruik in de jeugdhulpverlening.

Het Landelijk Kenniscentrum LVB ontving veel signalen dat er ook grote behoefte is aan een screener voor kinderen in het basisonderwijs. Daarom zijn wij verheugd dat we met deze publicatie aan deze behoefte tegemoet kunnen komen. De publicatie richt zich op het praktisch gebruik van de gepresenteerde instrumenten, SAF en ALT/VALT, door leerkrachten, interne begeleiders, orthopedagogen en psychologen in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Wij hopen dat de besproken instrumenten er toe kunnen bijdragen dat kinderen waarbij het vermoeden van een LVB bevestigd kan worden, die hulp zullen krijgen die zij nodig hebben.

Deze publicatie is tot stand gekomen op basis van een onderzoek op initiatief van GGD Amsterdam en de daarin ontwikkelde en beproefde instrumenten. We beschouwen dit als een geslaagde 'eerste proeve van', maar hier zal verder onderzoek en doorontwikkeling op moeten volgen. Daar willen we deskundigen vanuit het onderwijs nauw bij betrekken. Op grond hiervan zal de publicatie verbeterd worden en voor een brede toepassing in het onderwijs worden aangeboden.

Utrecht, januari 2015

Drs. H.A.P. (Dirk) Verstegen, directeur Landelijk Kenniscentrum LVB





1. Aanleiding voor deze publicatie¹

Deze handleiding is geschreven voor leerkrachten, interne begeleiders, orthopedagogen en psychologen die in het basisonderwijs in Nederland werken. De in deze handleiding besproken instrumenten en methodieken richten zich op het opsporen van kinderen die functioneren op het niveau van een licht verstandelijke beperking (LVB) in groep 5 tot en met 8 van het basisonderwijs in Nederland. Een LVB wordt in Nederland gedefinieerd op basis van een gemeten intelligentiescore tussen de 50-70 waarbij daarnaast sprake is van een gebrekkig sociaal aanpassingsvermogen of op basis van een intelligentiescore tussen de 71-85 (ook wel zwakbegaafd genoemd) in combinatie met een gebrekkig sociaal aanpassingsvermogen en het vermoeden van chroniciteit van de daaraan gerelateerde problemen (Le Cocq, 2011; Moonen & Verstegen, 2006). In deze publicatie spreken wij vooral over intelligentie in relatie tot adaptief functioneren. Adaptief functioneren kan gedefinieerd worden als intellectueel functioneren in het dagelijks leven, oftewel het vermogen om onafhankelijk te kunnen functioneren met een gevoel van sociale verantwoordelijkheid. Het opsporen van leerlingen in het basisonderwijs die functioneren op het niveau van een LVB wordt in eerste instantie met behulp van de Schaal Adaptief Functioneren (SAF) gedaan. Als leerlingen een opvallende uitslag op de SAF behalen (een score van 13 of lager), die duidt op een risico voor het functioneren op het niveau van een LVB, kan vervolgens nader onderzoek gedaan worden naar de sterke en zwakke kanten van het kind in de totale context van zijn of haar functioneren met de zogenaamde Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT) en/of kan verdiepend diagnostisch onderzoek gedaan worden.

We hebben ervoor gekozen om ons te richten op kinderen vanaf groep 5 (dat wil zeggen in de leeftijd vanaf 8 à 9 jaar). Volgens Piagets theorie over de cognitieve ontwikkelingsstadia bevinden deze kinderen zich midden in de zogenaamde 'concreet-operationele' fase die zich afspeelt in de leeftijd van 7 tot 12 jaar. Tijdens deze fase kunnen kinderen logisch redeneren en gebruikmaken van alle typen kennis die ze tot hun beschikking hebben (fysieke, logisch-rekenkundige en sociale kennis) om zo op een hoog niveau te kunnen presteren. Intelligentie is tijdens deze fase gebaseerd op een logische en systematische manipulatie van concrete objecten en van daaraan gerelateerde symbolen. Op deze leeftijd vinden kinderen het ook leuk om problemen onafhankelijk op te lossen (zonder gebruik te maken van hulp door volwassenen) en zijn ze in staat om zich voor langere tijdperioden te concentreren op taken. Op jongere leeftijd (in de pre-operationele fase; als ze tussen 2-7 jaar zijn) worden intelligentie-uitingen nog (te) sterk bepaald door de taalontwikkeling (Lutz & Huitt, 2004). Achtjarigen laten verder hoogontwikkelde denkvaardigheden zien en het vermogen om problemen met creatieve strategieën op te lossen. Ook zijn op achtjarige leeftijd de fundamentele leesvaardigheden van kinderen ontwikkeld. Ze gebruiken hun kennis van tekststructuren, de woordenschat en de wereld om dingen te begrijpen en hierover te communiceren. Qua rekenkundig vermogen kunnen kinderen van deze leeftijd (8 jaar) bovendien tot 1000 tellen en vormen en patronen herkennen. Verder beginnen ze algebraïsch te denken en logica toe te passen bij het oplossen van problemen met optellen, aftrekken en vermenigvuldigen. In de interacties met anderen vinden achtjarigen het leuk om hun opvattingen over verschillende onderwerpen te delen. In de interacties met leeftijdgenootjes houden achtjarigen zich bezig met leiderschap, het stellen van doelen en met fantasie en spel. Het kind in deze fase kan ook perspectieven van anderen zien en begrijpen.

¹ In dit hoofdstuk is informatie verwerkt uit de 'handleiding vroegsignalering' van het Landelijk Kenniscentrum LVB (Hoekman, 2015)



Dat is van belang, aangezien vanaf achtjarige leeftijd relaties met leeftijdgenootjes steeds belangrijker worden. Op deze leeftijd kunnen problemen in het sociale gedrag (één van de indicatoren voor het functioneren op het niveau van een LVB) zich dan ook meer manifesteren. Dit is in tegenstelling tot de voorgaande 'pre-operationele fase' waarin kinderen veelal egocentrisch denken. Overigens, het predicaat 'hoogbegaafdheid' wordt doorgaans ook pas toegekend vanaf de leeftijd van 8 jaar, omdat bij jongere kinderen het resultaat van een intelligentietest nog niet voldoende stabiel is.

Op jongere leeftijd is de vaststelling van testgegevens die essentieel zijn voor dit onderzoek bovendien minder betrouwbaar gebleken (Van Schooten, Smeets, & Driessen, 2007).

Op achtjarige leeftijd, daarentegen, tekent de ontwikkeling van leerlingen zich goed af.

Voor screening op het functioneren op het niveau van een LVB is deze leeftijd vroeg genoeg voor beslissingen over eventueel vervolgonderzoek en een mogelijk aansluitend zorgaanbod.

Op basis van deze leeftijdskenmerken is dan ook gekozen om de screeningsmethode in te zetten bij kinderen vanaf 8 jaar (in de regel zitten deze leerlingen dan in groep 5).

Een groot aantal kinderen en jongeren in Nederland ondervindt ernstige problemen doordat zij op het niveau van een LVB functioneren. We kunnen vaak niet met zekerheid zeggen dat zij een LVB *hebben* en blijvend op dat niveau zullen functioneren, maar wel dat zij op *dat moment* op dat niveau functioneren. Kinderen en jongeren die functioneren op het niveau van een LVB begrijpen anderen vaak verkeerd en schatten hun reacties niet goed in.

Als gevolg hiervan kunnen ze in de problemen komen, hierdoor weer gefrustreerd raken en in nieuwe problemen geraken. Het is dan ook niet verwonderlijk dat jongeren die functioneren op het niveau van een LVB vaker dan gemiddeld met justitie in aanraking komen. Naar schatting behoort ongeveer een kwart van de jongeren in de justitiële inrichtingen tot de groep jongeren functionerend op het niveau van een LVB (Wegwijzer Jeugd en Veiligheid, 2014: <http://www.wegwijzerjeugdenveiligheid.nl>).

Jongeren en volwassenen met een LVB en een justitieel verleden hebben extra veel moeite om weer aansluiting te vinden in de maatschappij. Adequate begeleiding is daarbij noodzakelijk.

Bij een deel van de kinderen en jongeren functionerend op het niveau van een LVB gaat de beperking samen met leerproblemen, gedragsproblemen, emotionele problemen en gezinsproblemen. Veel problemen van kinderen en jongeren die functioneren op het niveau van een LVB worden veroorzaakt door het feit dat hun beperking te laat onderkend is.

Een LVB wordt veelal pas gesignaleerd als de hulpverlening al op een dood spoor zit.

Goede en vroegtijdige signalering zou dan ook veel problemen en inefficiënte zorg (en verwijzingen in het onderwijs) kunnen voorkomen wordt gesteld in het Onderzoeksrapport GGD Amsterdam-UvA uit 2008. Op basis van de in dit rapport aangehaalde landelijke percentages met betrekking tot de verdeling van intelligentie zouden er in Amsterdam ongeveer 31.000 kinderen zijn die qua gemeten intelligentie functioneren op het niveau van een LVB (Onderzoeksrapport GGD Amsterdam-UvA, 2008). Hoeveel kinderen daarvan daadwerkelijk een LVB hebben of op dat niveau functioneren is echter onbekend. Zowel de in dit rapport aangehaalde landelijke als Amsterdamse cijfers zijn schattingen, aangezien goede meetinstrumenten nog steeds ontbreken. Een LVB wordt in de *zorg* in Nederland gedefinieerd op basis van een gemeten intelligentiescore tussen de 50-55 en 85 waarbij daarnaast ook sprake is van een gebrekkig sociaal aanpassingsvermogen. Om geïndiceerd te worden voor LVB-behandeling moet er ook nog sprake zijn van een combinatie van bijkomende medische en/of psychische problemen en/of leerproblemen en/of problemen in het gezin zich uitende in gedragsproblemen en het vermoeden dat hierbij sprake zal zijn van een langdurige behoefte aan ondersteuning (Le Cocq, 2011). In *het onderwijs en in de jeugdzorg* worden soms andere definities en cijfers gehanteerd. Een LVB kan echter niet slechts op grond van uitkomsten op tests en schalen vastgesteld worden. De uitslag van een intelligentieonderzoek en onderzoek



naar sociaal aanpassingsvermogen moet steeds gezien worden in relatie tot iemands ontwikkelingsgeschiedenis en in de context waarin iemand leeft, werkt en/of onderwijs geniet. Er zijn verschillende omgevingsfactoren die met een LVB in verband worden gebracht. Zo komt functioneren op het niveau van een LVB vaker voor in lagere sociale milieus.

In de wetenschappelijke literatuur wordt ook wel over problematiek in relatie tot een LVB gesproken vanuit een cumulatief risicomodel: hoe meer opeenstapeling van negatieve factoren (zoals cognitieve en sociaal-adaptieve zwakte in combinatie met armoede, stress, middelengebruik of opvoedingsfalen van de ouders), des te groter de kans op maatschappelijke problemen, zoals storend gedrag en criminaliteit. Ook Didden (2010) wijst in zijn oratie op de combinatie van problemen in relatie met ongunstige omgevingsfactoren en negatieve vroegkinderlijke ervaringen die een verhoogde kans op het ontwikkelen van psychopathologie kunnen opleveren. Deze combinatie van factoren blijkt volgens Didden ook een betere voorspeller voor de forse gedragsproblemen dan de intelligentiescore sec.

Schattingen laten zien dat er in Nederland ongeveer 55.000 (maar mogelijke tienduizenden meer) mensen zijn met een LVB (IQ 50-69) en waarschijnlijk enkele honderdduizenden zwakbegaafde mensen (IQ 70-85) met bijkomende problemen (Ras, Woittiez, Van Kempen, & Sadiraj, 2010). Van deze mensen komen jaarlijks zo'n 11.000 kinderen en jongeren in ernstige problemen op basis van hun meervoudig complexe problematiek, waarbij gedacht moet worden aan onder andere ernstige gedragsproblemen, verslaving, schooluitval en misbruik (Ras e.a., 2010). Daarnaast is er nog een groep kinderen en jongeren met LVB die enkelvoudige problematiek kent. Ook kinderen uit deze groep komen vaker in aanraking met jeugdzorg vergeleken met gemiddeld begaafde kinderen en jongeren. In een rapport van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Woittiez, Putman, Eggink, & Ras, 2014) wordt nader op de mogelijke oorzaken ingegaan. Het zijn vooral maatschappelijke ontwikkelingen die van invloed zijn. Woittiez en collega's (2014) stellen dat een maatschappij die ingewikkelder wordt, het vooral voor kinderen en volwassenen die functioneren op het niveau van een LVB moeilijker maakt om zonder ondersteuning goed te kunnen functioneren. Praktische bezigheden als reizen met het openbaar vervoer (OV-chipkaart) en het regelen van bankzaken (via het internet) zijn steeds ingewikkelder geworden. Binnen het onderwijs is het voor hen moeilijker zich staande te houden, doordat het onderwijs (zeker het voortgezet onderwijs) grootschaliger en minder gestructureerd is geworden en de lat steeds hoger is komen te liggen. Daarnaast is ook de aansluiting van het onderwijs op werk afgenomen. Tot slot is de inhoud van het eenvoudige werk dat nog in Nederland aanwezig is, veranderd. Het moet steeds zelfstandiger en efficiënter worden uitgevoerd, waardoor het minder geschikt wordt voor werknemers die functioneren op het niveau van een LVB. Om toch zoveel mogelijk als volwaardige burgers mee te kunnen doen aan de maatschappij hebben zij ondersteuning nodig. Daarvoor kunnen zij lang niet altijd terugvallen op hun netwerk, omdat dit veelal zelf met problemen kampt. Volgens ons zou aan alle leerlingen op school al op jonge leeftijd geleerd kunnen worden om om te gaan met kinderen en volwassenen met een verstandelijke beperking en er zou meer aandacht besteed kunnen worden aan het gezamenlijk opbouwen en onderhouden van sociale netwerken.

Gezien de ontwikkelingsrisico's is het van groot belang dat er een goede methode ontwikkeld wordt waarmee op jonge leeftijd (dat wil zeggen bij kinderen op basisscholen) een risico op het functioneren op het niveau van een LVB kan worden vastgesteld, zodat vervolgonderzoek en -diagnostiek kan plaatsvinden naar de redenen waarom de leerling op dat niveau functioneert. Deze opdracht is in 2012 door de GGD Amsterdam aan de Universiteit van Amsterdam verstrekt. Mede aan de hand van een dergelijke methode zou niet alleen tijdig de juiste zorg geboden kunnen worden, maar zou ook meer zicht kunnen worden verkregen op de prevalentie van het functioneren op het niveau van een LVB. Om die reden is een screeningsmethode op het



vermoeden van het functioneren op het niveau van een LVB ontwikkeld voor toepassing bij kinderen in het basisonderwijs van groep 5 tot en met 8. Voor deze screeningsmethode is in de eerste plaats de Schaal Adaptief Functioneren (SAF) ontwikkeld. Dit is een nieuw LVB-screeningsinstrument voor toepassing in het basisonderwijs, waarbij gebruik gemaakt wordt van leerkrachtrapportages. De SAF bestaat uit 15 items die drie aspecten van het adaptief functioneren meten (zie hoofdstuk 3). Met de SAF kan vastgesteld worden of er sprake is van een risico op het functioneren op het niveau van een LVB. Wanneer dit het geval is, is vervolgonderzoek of -diagnostiek vereist. Hiervoor is een methodiek van verdiepend onderzoek met behulp van de VALT (Verkorte Adaptief Leervermogen Test) ontwikkeld. De VALT is een verzamelnaam voor 12 subtesten van een drietal intelligentietests (zie hoofdstuk 4). De SAF kan in combinatie met de VALT gebruikt worden om het functioneren op het niveau van een LVB vroegtijdig te signaleren. In een onlangs verschenen rapport van het JSO Expertisecentrum voor jeugd, samenleving en ontwikkeling (Greeven, 2014) wordt geconcludeerd dat vroegsignalering van cruciaal belang is ter voorkoming van een cumulatie van problemen op latere leeftijd. Het rapport duidt echter ook op een tekort aan aandacht voor kinderen die functioneren op het niveau van een LVB op scholen. Alhoewel de verantwoordelijkheid voor vroegtijdige signalering van het functioneren op het niveau van een LVB niet alleen bij de scholen zou moeten liggen (maar ook bij sociale wijkteams en/of jeugdgezondheidszorg), zou in het kader van vroegtijdige signalering wel alertheid en scherpheid bij de scholen op zijn plaats zijn. De SAF kan, in combinatie met de VALT, scholen en leerkrachten handvatten bieden om een dergelijke vroegtijdige signalering van het functioneren op het niveau van een LVB bij leerlingen mogelijk te maken. Als daarna wordt uitgezocht waarom de leerling op dit niveau functioneert, kan aan deze leerling tijdig de juiste hulp geboden worden en op die manier kan zijn/haar verdere ontwikkeling positief ondersteund worden.



2. Kinderen die functioneren op het niveau van een LVB in het basisonderwijs tijdig opsporen²

Per 1 augustus 2014 kennen wij in Nederland Passend Onderwijs. Het doel van Passend Onderwijs is ervoor te zorgen dat leerlingen onderwijs krijgen dat het beste bij hen past, dat ze ondersteuning krijgen als dat nodig is en dat er geen leerlingen meer thuis blijven zitten. Scholen en schoolbesturen maken daarbij zelf regels over wat de passende ondersteuning voor een leerling is en bepalen daarnaast welke leerlingen beter onderwijs binnen het speciaal onderwijs kunnen ontvangen. Meer zicht krijgen op de vraag op welk niveau een leerling functioneert en wat de sterke en zwakke aspecten zijn in het leerprofiel van een leerling kan de leerkracht en de school helpen deze beslissingen op een verantwoorde manier te nemen.

Het actuele schoolse functioneren van een leerling wordt niet alleen bepaald door het intellectuele niveau. Ook de onderwijs- en leergeschiedenis, de thuisomstandigheden en de sociale omstandigheden in bredere zin spelen hierbij een rol. Iedere leerling heeft dingen waar hij of zij goed in is en dingen waar hij of zij minder goed in is. Het is belangrijk om van een iedere leerling de talenten en mogelijke probleemgebieden die te maken hebben met het algemeen, het sociaal, het intellectueel en het schoolse functioneren zo goed mogelijk in beeld te brengen. Dat is belangrijk omdat dan aan een leerling aangepast onderwijs en ondersteuning geboden kan worden. Op die manier kunnen alle leerlingen mogelijkheden aangereikt krijgen om zich meer evenwichtig te gaan ontwikkelen en eventuele gedragsproblemen kunnen zo voorkomen of verminderd worden. Een adequate begeleiding van een leerling zal daarbij soms niet alleen gericht zijn op de leerling op school en in de klas, maar ook op het gezin en de sociale context. Problemen van leerlingen kunnen immers ook ontstaan in en door (risicovolle) gezinssituaties, waarin sprake kan zijn van een probleem of een cumulatie van problemen die zijn weerslag hebben op het schoolse en sociale functioneren van een leerling. In samenwerking met deze gezinnen zal dan gewerkt moeten worden aan de voorwaarden om tot adequaat schools leren te komen. Soms is er in een gezin naast directe ondersteuning door de school ook andere opvoedingsondersteuning noodzakelijk, waar nodig gecombineerd met de inzet van speciale zorg. Door met gerichte steun de eigen kracht en de sociale omgeving rondom een gezin te mobiliseren, kan soms de inzet van zware hulp worden voorkomen. Dat vraagt dan wel een (pro)actieve en vasthoudende aanpak in combinatie met professionele ondersteuning, zo nodig in de vorm van bemoeizorg. Soms is de situatie van of rondom een leerling te complex. In dat geval is speciaal onderwijs en/of zorg met een specialistisch karakter noodzakelijk.

Het is van belang om op te merken dat een LVB een toestandsbeeld beschrijft en niet blijvend hoeft te zijn. Leerlingen kunnen functioneren op het niveau van een LVB, maar dat hoeft niet voor altijd zo te zijn. Indien het onderwijs, de onderwijsleersituatie en de bredere sociale context rondom leerlingen op hun behoeften worden afgestemd, zullen sommige leerlingen een spurt in hun ontwikkeling maken waarna het begrip LVB op hen niet langer van toepassing zal zijn. Anderen zullen echter ook bij een op hen afgestemde context en voor hen passend onderwijs een plafond in hun ontwikkeling bereiken dat niet in overeenstemming is met hun kalenderleeftijd. Bij hen kan het begrip LVB wel blijvend passen zijn, althans zolang er niet alsnog een leeftijdsadequate groei plaats heeft gevonden. Verder is het van belang om op te merken dat iedere leerling sterke en zwakke kanten in zijn of haar ontwikkeling heeft.

² In dit hoofdstuk is informatie verwerkt uit de 'handreiking vroegsignalering' van het Landelijk Kenniscentrum LVB (Hoekman, 2015)



Die kunnen in de loop van de tijd veranderen. Om te voorkomen dat de zwakke kanten (of beperkingen) voortdurend aandacht krijgen is het belangrijk om in het onderwijs en in het dagelijkse leven ook de sterke kanten of kansen en talenten te accentueren. Die kunnen immers aangrijpingspunt zijn om andere aspecten van de onderwijskundige ontwikkeling naar voren te halen en om de sociale en emotionele ontwikkeling in brede zin te stimuleren. Het accentueren van talenten kan ook een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de leerling.

Onderwijs aan kinderen in het basisonderwijs die functioneren op het niveau van een LVB zou volgens ons meer gericht moeten worden op het aanleren van vaardigheden in plaats van het overnemen van taken. En niet alleen zouden onderwijs en de zorg dichtbij en laagdrempelig moeten zijn, maar er zou ook meer gebruik gemaakt kunnen worden van de kennis van de ouders zelf en die van hun naasten. In het onderwijs en in de opvoeding dient er meer aandacht te zijn voor het ondersteunen van kinderen op sociaal-adaptief gebied, dat wil zeggen om met veranderende omgevingen om te leren gaan. Belangrijk hierbij is aandacht te hebben voor het versterken van met name de executieve functies; dat wil zeggen het leren filteren van informatie en het in het algemeen leren omgaan met een vaak zeer afleidende omgeving. Aspecten die hierbij een rol spelen zijn het trainen van het inhibitievermogen, van de flexibiliteit en van de werkgeheugenstrategieën. Dit vergroot de kans dat informatie en instructies blijvend worden onthouden. Een onbeantwoorde vraag blijft of kinderen met een LVB hier principieel moeite mee hebben of dat onvoldoende aandacht voor deze aspecten leidt tot meer leerlingen die op het niveau van een LVB functioneren (zonder dat deze leerlingen per se een LVB hebben).

In deze publicatie zullen wij de SAF en VALT bespreken die in het onderwijs gebruikt kunnen worden om een vermoeden van het functioneren op het niveau van een LVB te signaleren en op zoek te gaan naar de achtergronden daarvan. Voor het screenen op het vermoeden van een LVB van kinderen op zeer jonge leeftijd verwijzen wij naar de “Handreiking vroegsignalering van een licht verstandelijke beperking (LVB): Signalering van achterstanden en risico’s in de kinderlijke ontwikkeling en/of de omgeving die wijzen op of kunnen leiden tot sociale kwetsbaarheid en/of een licht verstandelijke beperking” van Hoekman, die begin 2015 uitgegeven is door het Landelijk Kenniscentrum LVB (www.kenniscentrumlvb.nl). Die handreiking is bedoeld voor professionals in de nulde en eerste lijn die betrokken zijn bij vroegsignalering van een LVB.

In deze publicatie zullen we ook nog ingaan op de BSA-k en de BSA-j. Dit zijn screenings-instrumenten die, nu de SAF is gepubliceerd, nog in andere situaties dan het basisonderwijs (bijvoorbeeld de jeugdzorg, maar ook in het voortgezet (speciaal) onderwijs) kunnen worden ingezet om een vermoeden van het functioneren op het niveau van een LVB bij kinderen en jongeren vast te kunnen stellen.



3. De Schaal Adaptief Functioneren (SAF)

Achtergrond

Om internationaal meer afstemming over psychische aandoeningen te bewerkstellen, is in 1952 de eerste 'Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders' (DSM-I) uitgebracht met daarin gedetailleerde beschrijvingen en criteria van diverse psychiatrische aandoeningen, waaronder een verstandelijke beperking. Inmiddels is de DSM-5 uitgegeven. Men spreekt in de DSM-5 van een verstandelijke beperking bij een IQ-score van ongeveer 2 standaarddeviaties (of meer) onder het populatiegemiddelde. Dit komt neer op een IQ-score van 70 à 75 of lager. In tegenstelling tot voorgaande edities worden deze IQ-scores niet meer genoemd bij de diagnostische criteria, maar wel in de bijbehorende tekst van de DSM-5. In de DSM-5 wordt nog meer dan voorheen de nadruk gelegd op de term 'adaptief functioneren'. Een verstandelijke beperking verwijst naar gebrekkige algemene mentale vermogens die invloed hebben op het adaptief functioneren binnen de volgende drie domeinen: het conceptuele, het sociale en het praktische domein (APA, 2013). Deze domeinen bepalen hoe goed een individu kan omgaan met dagelijkse taken. Het conceptuele domein omvat taalvaardigheden, lezen, schrijven, rekenen, redeneren, kennis en geheugen. Het sociale domein verwijst naar capaciteiten als empathie, sociaal oordeel, interpersoonlijke communicatievaardigheden, het vermogen om vriendschappen te maken en vrienden te behouden. Het praktische domein, tenslotte, draait om zelfmanagement in gebieden zoals persoonlijke verzorging, werk (verantwoordelijkheden), geldmanagement, recreatie, en het organiseren van taken voor school en werk (APA, 2013).

De SAF beoogt dit concept 'adaptief functioneren' te meten als kenmerk van het mogelijk functioneren op het niveau van een LVB bij kinderen in groep 5 tot en met 8 in het Nederlandse basisonderwijs. Op die manier kan het instrument ingezet worden als screenings-instrument. Een lage score op de SAF verwijst daarbij dan naar een gebrekkig adaptief functioneren, oftewel naar een risico op het functioneren op het niveau van een LVB. Bij de ontwikkeling van de SAF is voortgebouwd op het instrument Beoordeling Sociaal Aanpassingsvermogen (BSA) van Schouten, & Lekkerkerker (2009). De BSA is tussen 2006 en 2008 ontwikkeld door het Nederlands Jeugdinstituut en de Vereniging Orthopedagogische Behandelcentra LVB in opdracht van het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport voor de beoordeling van het sociaal aanpassingsvermogen van jongeren binnen de jeugdzorg via hulpverlenerrapportages. Doel van de BSA was een betere onderkenning van problemen die mogelijk wijzen op het functioneren op het niveau van een LVB, en het tijdig inzetten van passende hulp mogelijk maken.

Omdat de SAF zich alleen richt op leerlingen in het basisonderwijs, blijft de BSA een bruikbaar instrument voor het screenen van kinderen buiten de setting van het basisonderwijs. In het basisonderwijs vervangt de SAF vanaf nu de BSA. Het gebruik van de SAF buiten de basisonderwijscontext (bijvoorbeeld in de jeugdzorg) zal nog nader onderzocht worden. Totdat deze resultaten beschikbaar zijn kan buiten de basisonderwijscontext gebruik worden gemaakt van de twee versies van de BSA, namelijk de BSA-k en de BSA-j (zie hoofdstuk 5). Daarom wordt in hoofdstuk 5 de BSA besproken.

Ontwikkeling van de SAF en de psychometrische kenmerken

De SAF is ontwikkeld door een team van experts op het gebied van kinderen met een LVB, alsmede op het gebied van instrumentontwikkeling en onderzoek op dit terrein. In de ontwikkelfase van de SAF zijn in eerste instantie 41 stellingen geformuleerd door een team



van experts. Deze 41 items waren voor een deel afkomstig uit de BSA, waarvoor destijds de expertise van professionals in het werkveld van de zorg aan jeugdigen met een LVB, een internationale literatuurverkenning en een aantal bestaande nationale en internationale instrumenten als basis dienden (Schouten & Lekkerkerker, 2009). Voor de ontwikkeling van de SAF is zowel de internationale als nationale literatuur wederom bestudeerd en zijn nieuw ontwikkelde instrumenten bekeken, namelijk de Adapted Behavior Evaluation Scale Revised Second Edition 4-12 Year (ABES-R2); Adaptive Behavior Scale School Second Edition (ABS-S:2), Sociaal-Emotionele Vragenlijst (SEV), Volginstrument sociaal-emotionele ontwikkeling (VISEON) en het volgsysteem ZIEN! Tenslotte zijn zowel experts als leerkrachten geraadpleegd. Uiteindelijk is op grond van statistisch onderzoek het aantal items van 41 teruggebracht naar 15 SAF-items die pretenderen het totale gebied van adaptief functioneren te meten (met 5 items per subschaal, op het conceptueel, praktisch en sociaal gebied). Voor meer statistische informatie, zie het onderzoeksrapport van Wissink en collega's (2015). Omdat er nog geen onderzoek is gedaan naar de praktische bruikbaarheid van de subschalen wordt vooralsnog alleen de totaalscore van de SAF gebruikt.

De eerste onderzoeksresultaten over de betrouwbaarheid (de kans dat een gemeten uitslag op de SAF representatief is voor de werkelijke uitslag op de SAF van een kind) en validiteit van de SAF (de mate waarin de SAF daadwerkelijk aspecten van het adaptief functioneren meet) bleken gunstig (zie het onderzoeksrapport van Wissink e.a., 2015, voor gedetailleerde informatie). Zo bleek de interne consistentie en de test-hertest betrouwbaarheid in orde voor zowel de subschalen van de SAF als voor de totale SAF. Daarnaast lieten de resultaten zien dat de SAF even betrouwbaar en (inhouds)valide was voor autochtoon Nederlandse kinderen als voor niet-autochtoon Nederlandse kinderen. Deze positieve resultaten zijn voor een instrument met 'slechts' 15 items mooie uitkomsten. Correlaties met instrumenten die dezelfde aspecten beogen te meten bevestigden daarnaast de convergente validiteit van de SAF. De resultaten met betrekking tot de convergente validiteit lieten verder zien dat de totale SAF-score vooral sociale aspecten meet. Daarnaast vertoonde de totale SAF-score ook vrij sterke significant positieve correlaties met de CITO-scores van de onderzochte leerlingen. Over het geheel genomen bevestigden de gevonden correlaties de convergente validiteit van de SAF. Het is niet verwonderlijk dat de SAF een sterk vertegenwoordigd sociaal aspect kent, aangezien de SAF is ontwikkeld met het idee dat kinderen met een LVB niet alleen tekortkomingen op het cognitieve vlak vertonen, maar ook in het sociaal (adaptief) vermogen. Deze bevindingen komen ook overeen met de meest recente vermelding in de DSM-5 van problemen op het gebied van het adaptief functioneren als kenmerk van een verstandelijke beperking, waarbij (problemen rondom) het gevoel van sociale verantwoordelijkheid specifiek worden benadrukt (APA, 2013). Andere instrumenten, zoals standaard intelligentietests (bijvoorbeeld de WISC-III), houden vaak (te) weinig rekening met de sociale aspecten en zijn (te) veel gericht op het bepalen van het cognitieve vermogen sec.

Een vergelijking liet verder zien dat op grond van de beoordeling door de leerkrachten kinderen met een autochtoon Nederlandse achtergrond een hoger adaptief functioneren hadden dan kinderen met een niet-autochtoon Nederlandse achtergrond. De verschillen bleken met name in het conceptuele adaptief functioneren te zitten, oftewel, in de taalvaardigheden en het lezen, schrijven, rekenen, redeneren, de kennis en het geheugen. Naar verwachting indiceert dit een groter risico op het functioneren op het niveau van een LVB bij kinderen met een niet-autochtoon Nederlandse achtergrond. Hierbij dient wel vermeld te worden dat de verschillen tussen meisjes en jongens met betrekking tot het adaptief vermogen groter leken dan de verschillen tussen de etnische groepen, zodat voorgaande conclusie dan ook met voorzichtigheid geïnterpreteerd moet worden.



In overeenstemming met de resultaten over de convergente validiteit bleek de score van de SAF eveneens het sterkst samen te hangen met de oordelen van experts op basis van de VALT dat een leerling op het niveau van een LVB functioneerde. Het is een mooie bevinding dat de SAF het meeste overeenstemde met de scores op de VALT, aangezien bij de VALT eveneens breder naar de capaciteiten van het kind wordt gekeken en niet slechts naar het cognitieve vermogen van een kind. Bij zowel de SAF als de VALT wordt het brede spectrum van het concept 'adaptief functioneren' verkend en daarmee wordt recht gedaan aan alle aspecten van het moderne theoretisch model dat heden ten dage ten grondslag ligt aan het begrip LVB.

Wanneer werd uitgegaan van de oordelen op basis van de VALT gaven resultaten van ROC-analyses aan dat het discriminerend vermogen van de SAF goed is ($AUC > .70$). Een AUC-waarde van boven .70 rechtvaardigt de toepassing van de SAF als screeningsinstrument. Vervolgens moet naar de sensitiviteit (ook wel de 'terecht positieven' genoemd) en de specificiteit (ook wel de 'terecht negatieven' genoemd) van de SAF gekeken worden. De sensitiviteit heeft betrekking op het aantal leerlingen dat aan de hand van de totaalscore op de SAF een risico op het functioneren op het niveau van een LVB heeft en dat ook aan de hand van de score op de SAF als zodanig geclassificeerd wordt. De specificiteit heeft daarentegen juist betrekking op het aantal leerlingen dat aan de hand van de totaalscore op de SAF geen risico op het functioneren op het niveau van een LVB heeft, en die op basis van hun SAF-score ook als leerlingen zonder risico op het functioneren op het niveau van een LVB worden aangemerkt. Tussen de sensitiviteit en de specificiteit van een test bestaat vaak een soort van 'uitruil' relatie. Voor de SAF betekent dit dat naarmate het afkappunt hoger wordt gelegd er meer leerlingen die een risico op het functioneren op het niveau van een LVB hebben ook als zodanig geclassificeerd worden door de SAF, oftewel de sensitiviteit zal toenemen, maar daarmee zal ook het aantal leerlingen waarvoor ten onrechte een vermoeden van een risico op het functioneren op het niveau van een LVB wordt uitgesproken ook toenemen (waarmee de specificiteit dus lager wordt). Bij een afkappunt van 13,5 is de sensitiviteit (terecht positieven) 91% en de specificiteit (terecht negatieven) 59%. Gezien het vrij hoge percentage van onterecht negatieven bij deze grenswaarde (41%) is ervoor gekozen om twee (voorlopige) afkappunten te formuleren: bij een totale SAF-score van lager dan 12 is er voldoende reden om vervolgonderzoek uit te voeren en bij een totale SAF-score van 14 of hoger is dit niet geïndiceerd. Het tussenliggende gebied (een totale SAF-score van 12 of 13) is het twijfelgebied.

Nadrukkelijk moet gezegd worden dat de SAF niet gebruikt dient te worden als diagnostisch instrument bij een leerling voor het vaststellen van het functioneren op het niveau van een LVB, maar slechts als een snel toe te passen instrument om een risico op het functioneren op het niveau van een LVB te kunnen signaleren. Vervolgonderzoek (bijvoorbeeld met behulp van de VALT), eventueel gevolgd door gerichte diagnostiek naar de redenen waarom een leerling op het niveau van een LVB functioneert of direct gevolgd door uitgebreide diagnostiek naar mogelijke achtergronden van het functioneren op het niveau van een LVB, is vervolgens nodig om vast te stellen of er bij een leerling daadwerkelijk sprake is van het functioneren op het niveau van een LVB.

Door de onderzoekers is dan ook geconcludeerd dat de eerste resultaten de betrouwbaarheid en validiteit van de nieuw ontwikkelde Schaal Adaptief Functioneren (SAF) ondersteunen. De SAF is een zuinig screeningsinstrument waarmee op betrouwbare en valide wijze het adaptief functioneren gemeten kan worden bij leerlingen in groep 5 tot en met 8 van het basisonderwijs met zowel een autochtoon Nederlandse achtergrond als een niet-autochtoon Nederlandse achtergrond. Hierbij duidt een lage SAF-score op een verhoogd risico op het functioneren op het niveau van een LVB. Dan is, zoals reeds gezegd, vervolgonderzoek met behulp van de VALT of uitgebreid diagnostisch onderzoek geïndiceerd.



Praktische informatie over het gebruik van de SAF

De SAF kan in principe worden ingevuld voor alle leerlingen in een klas, maar mocht dat niet mogelijk zijn dan kan de SAF ook alleen ingevuld worden voor leerlingen bij wie sprake is van één of meerdere van onderstaande aandachtspunten:

- 1) Het kind is een moeilijk lerend kind of heeft benedengemiddelde schoolprestaties;
- 2) De intelligentie van het kind is in het verleden getest en het kind bleek toen een lage IQ-score te hebben;
- 3) Het kind is zwak in het sociaal-emotioneel functioneren;
- 4) Het kind heeft ouders die functioneren op het niveau van een (L)VB;
- 5) Het kind heeft broers of zusjes die functioneren op het niveau van een (L)VB en/of die speciaal onderwijs volgen;
- 6) Het kind vertoont externaliserende gedragsproblemen;
- 7) Het kind vertoont teruggetrokken (internaliserende) gedragsproblemen;
- 8) Het kind is onzeker en/of vraagt vaak om bevestiging;
- 9) Het kind vertoont concentratieproblemen;
- 10) Het kind komt uit een gezin met gezinsproblemen;
- 11) Omtrent het kind bestaat een algemeen 'niet-pluis' gevoel.

De SAF kan ingevuld worden door de leerkracht of een ander persoon in het onderwijs die de leerling zeer goed kent en zicht heeft op hoe deze leerling functioneert. De SAF bestaat zoals gezegd uit 15 items (stellingen) waarbij telkens moet worden aangegeven in hoeverre de betreffende stelling van toepassing is op de desbetreffende leerling (0 = niet waar, 1 = een beetje waar, 2 = zeker waar). Een voorbeeld van een stelling van de conceptuele subschaal is 'Heeft moeite om een verhaallijn te volgen' (voor de berekening van de SAF-score wordt het antwoord op deze vraag overigens andersom gecodeerd), van de sociale subschaal 'Lijkt zich in een ander te kunnen verplaatsen' en van de praktische subschaal 'Controleert taak (kijkt eigen werk na)'. Een overzicht van alle items wordt gegeven in Bijlage 1. Via de UvA-website <http://www.uva.nl/profiel/i.b.wissink> kan de SAF en scoringinformatie over de SAF gratis worden gedownload. Daarbij wordt wel aan u gevraagd om een aantal vragen te beantwoorden die gebruikt kunnen worden voor de doorontwikkeling van de (normen van) de SAF. Een aantal scores op de SAF moet zoals gezegd andersom gecodeerd worden (zie Bijlage 1) voordat de totale SAF-score berekend kan worden.

Het afkappunt voor de totaalscore op de SAF is 13,5. Dit wil zeggen dat een leerling die een score van 13 of lager behaalt op de SAF beschouwd kan worden als een leerling die mogelijk op het niveau van een LVB functioneert. Een lagere score op de SAF betekent zoals reeds aangegeven een lager niveau van adaptief functioneren. Er wordt dan verondersteld dat er dan een hoger risico op het functioneren op het niveau van een LVB is. Er wordt gewerkt met twee SAF-afkappunten: bij een totale SAF-score van lager dan 12 is er voldoende reden om vervolgonderzoek uit te voeren en bij een totale SAF-score van 14 of hoger is dit niet geïndiceerd. Omdat de totaalscore op de SAF bij een score van 12 of 13 dichtbij het afkappunt van 13,5 ligt kan de uitslag die een leerling behaalt minder betrouwbaar zijn. Dan zou bij een score van 13 of 12 ten onrechte aan het functioneren op het niveau van een LVB kunnen worden gedacht. Het tussenliggende gebied (een totale SAF-score van 12 of 13) is derhalve aangemerkt als twijfelgebied, en ook dan is het aan te raden om vervolgonderzoek te verrichten. In het algemeen geldt dat als er twijfel blijft bestaan over het functioneren van de leerling verder onderzoek geïndiceerd is.



4. De Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT)

Indien er na de afname van de SAF een score wordt behaald van 13 of lager of als de behaalde score dicht bij het afkappunt van 13,5 ligt en er twijfel bestaat over het functioneren van de leerling, en er dus een vermoeden is dat er bij een leerling sprake is van het functioneren op het niveau van een LVB, wordt geadviseerd om verder onderzoek te doen. We zijn immers vooral geïnteresseerd in het beantwoorden van de vraag *waarom* een leerling op het niveau van een LVB functioneert. Is er sprake van een algemene (gegeneraliseerde) achterstand of zijn er specifieke factoren die ten grondslag zouden kunnen liggen aan de behaalde uitslag op de SAF. Een dergelijke verklaring kan aanwijzingen geven voor gerichte stimulering van één of meer gebieden waarop de leerling achterblijft en voor het koesteren en bevorderen van die gebieden waarop de leerling goed presteert.

Ponsioen en Nelwan (2014) pleiten ervoor dat zowel de beperkingen als de vaardigheden van een kind of leerling zichtbaar moeten worden gemaakt door middel van goede diagnostiek. Hoe beter men op het gebied van onderwijs, wonen (bij oudere leerlingen) en vrije tijd aan kan sluiten bij de (on)mogelijkheden van een leerling des te kleiner de kans op onder- en overvraging wordt. In plaats van zich te richten op datgene wat al geleerd is zou men zich daarbij moeten richten op de leervermogens van een leerling. Van belang daarbij is ook de mate van aanwezigheid van een ondersteunende stimulerende docent of medeleerling. De mate waarin een leerling van deze ondersteuning gebruik kan maken is dan vaak een betere voorspeller voor het leervermogen dan een statistische test. Daarnaast wordt door gericht onderzoek een indicatie verkregen van de wijze waarop een leerling vraagstukken aanpakt (strategiegebruik) en van de specifieke instructiebehoefte (mate van noodzaak van herhaling, noodzaak van het ingaan op de metacognitieve vaardigheden van de leerling, gebruik van verbale en visuele ondersteuning enzovoort). Daartoe zou uitgebreide diagnostiek op terreinen als verworven kennis, gebruik van kennis, communicatieve vaardigheden (taalbegrip en taalproductie), aandacht, informatieverwerking, executieve functies en sociale informatieverwerking op zijn plaats zijn. Maar dergelijk diagnostisch onderzoek is omvangrijk en kost veel tijd. Relatief kortdurend onderzoek kan dan een eerste stap zijn om meer zicht te krijgen op een aantal van deze functiegebieden van een leerling. Dit is de reden waarom we de VALT gebruiken. Ponsioen heeft ook een ALT (Adaptief Leervermogen Test) voorgesteld die nog meer informatie geeft, maar ook een langere afnameduur kent. In de ALT is onder andere ook aandacht voor communicatie (taalbegrip en taalproductie) en sociale informatieverwerking. In overleg met Ponsioen zijn we bij de samenstelling van de VALT uitgegaan van een aantal subtesten van bestaande intelligentietesten. Die subtesten kunnen door een daartoe bevoegde en bekwame persoon in de school, die daartoe toestemming heeft van de betreffende testuitgever, worden afgenomen. De gemiddelde afnameduur van de VALT wordt geschat op anderhalf uur per leerling. Daarnaast moet nog tijd ingeruimd worden voor het uitwerken van de subtesten en het 'plotten' van de gevonden resultaten in het VALT-formulier. Deze tijdsinvestering loont echter, is onze ervaring, omdat daardoor in een oogopslag sterke en zwakke kanten van een leerling in beeld gebracht kunnen worden.

De subtesten die in de VALT gebruikt worden zijn afkomstig uit drie in Nederland gebruikte intelligentietests. Het cijfer voor de betreffende subtest verwijst naar de plaats op het scoreformulier van de VALT. Let op: De volgorde waarop de subtesten zelf worden afgenomen wijkt hiervan af. Die volgorde staat beschreven in bijlage 2. Gebruikt worden uit de WISC-III (Wechsler IQ-test voor kinderen van 6 tot 17 jaar; Kort, Schittekatte, Dekker, Verhaeghe, Compaan, Bosmans, & Vermeir, 2005) de subtesten: (1) Substitutie, (2) Informatie, (3) Woordkennis, (5) Cijferreeksen voorwaarts nazeggen, (8) Blokpatronen, (9) Ontbrekende figuren en (11) Cijferreeksen achterwaarts nazeggen. Gebruikt uit de RAKIT-2 (Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentietest 2 voor kinderen van 4-11 jaar;



(Resing, Bleichrodt, Drenth, & Zaal, 2012) worden de subtesten: (4) Woordbetekenis en (12) Vertelplaat. Gebruikt uit de CAS (Cognitive Assessment System voor kinderen van 5-18 jaar, Das & Naglieri, 1997) worden de subtesten: (6) Woordreeksen nazeggen (7) Ontbrekende figuren en (10) Coderen.

De uitslagen op de 12 subtesten van de VALT worden vervolgens verwerkt in 6 domeinen:

A. Aandacht, bestaande uit de subtest Substitutie; B. 'Crystallized Intelligence' (de mate waarin een leerling zich kennis en vaardigheden heeft eigen gemaakt), bestaande uit de subtesten Informatie, Woordkennis en Woordbetekenis; C. Successieve informatieverwerking en kortetermijngeheugen (de mate waarin iemand informatie kan verwerken die achter elkaar aangeboden wordt), bestaande uit de subtesten Cijferreeksen voorwaarts nazeggen en Woordreeksen nazeggen; D. 'Fluid Intelligence' (de mate van flexibiliteit in denken en het vermogen tot abstract redeneren), bestaande uit de subtest Ontbrekende figuren; E. Simultane informatieverwerking (de mate waarin iemand informatie kan verwerken die achter elkaar aangeboden wordt), bestaande uit de subtesten Ontbrekende figuren, Blokpatronen en Onvolledige tekeningen; en F. Executieve functies (die nodig zijn voor iemands aansturend en controlerend doen en laten en het gedrag en het leren beïnvloeden. Hierbij valt te denken aan taakinitiatie (beginnen aan de opgedragen taak), planning en prioriteren, aandacht richten en volgehouden aandacht, emotieregulatie, werkgeheugen, inhibitie (vermogen om het gedag af te remmen), zelfinzicht en cognitieve flexibiliteit), bestaande uit de subtesten Coderen, Cijferreeksen achterwaarts nazeggen en Vertelplaat.

De 12 subtesten moeten worden afgenomen aan de hand van de in de testhandleiding vermelde instructies. Voor de VALT hebben wij die in bijlage 2 vereenvoudigd weergegeven. Vervolgens moet iedere uitslag op een subtest conform de testhandleiding van die subtest worden verwerkt en berekend. De WISC-III subtesten kunnen ook via Q-interactive worden afgenomen zie <http://www.helloq.nl>. Losse subtesten zijn ook op papier natuurlijk af te nemen (dit is een keuze van de testafnemer). Er is in dit geval alleen nog wel een volledig scoreformulier nodig. De subtesten van de RAKIT-2 kunnen online omgescoord worden naar normscores. Hiervoor zijn een account en credits nodig bij Pearson (<http://www.pearsonclinical.nl>). Sinds kort is het ook mogelijk om de subtesten van de RAKIT-2 handmatig te scoren (<http://www.pearsonclinical.nl/nieuws/rakit-2-handmatige-scoring>).

Meestal wordt bij een intelligentietest voor een subtest normscores van 1 tot en met 19 gebruikt, maar sommige testen kennen andere schaalindelingen. Om de normscores op de verschillende subtesten met elkaar te kunnen vergelijken moeten alle normscores op een subtest omgerekend worden naar een schaal van 1 tot en met 19. Dit wordt hierna in de instructies voor de afname van de VALT uitgewerkt.

De scores op zowel de 12 subtesten als de 6 domeinen (de gemiddelde score op de subtesten van een domein) kunnen vervolgens in een tabel met een schaalverdeling van 1 tot en met 19 ingetekend worden. Daarmee wordt snel een overzicht verkregen van het patroon van scores op de verschillende subtesten en domeinen. Daar het bij de VALT om een relatief snel onderzoek gaat, hanteren wij wat minder verfijnde scoringsanalyses dan gebruikelijk bij een volledig testdiagnostisch onderzoek. Toekomstig onderzoek kan leiden tot verfijningen van deze methode. We gaan vooralsnog uit van de volgende interpretatie van de subtest- en domeinscores, waarbij steeds de vergelijking wordt gemaakt met het niveau dat voor een leerling van die leeftijd gebruikelijk is: 1 t/m 6 is benedengemiddeld en laat de zwakke kant van een leerling zien; 7 tot en met 13 is gemiddeld; 14 tot en met 19 is bovengemiddeld en laat de sterke kant van een leerling zien. Het verkregen patroon kan de basis vormen voor een advies op maat, maar niet voordat er een toelichtend gesprek van de onderzoeker heeft plaatsgevonden met de ouders, de leerkracht en/of de interne begeleider. Er kunnen namelijk bepaalde omstandigheden zijn waarom een leerling een



lagere score dan verwacht laat zien op de VALT, zoals specifieke omstandigheden thuis, medisch-organische problemen (bijvoorbeeld auditieve of visuele problemen), psychische problemen, specifieke omstandigheden in de klas enzovoort. Deze omstandigheden moeten beslist meegewogen worden bij de interpretatie van de uitslagen op de VALT en het daarop gebaseerde advies.

De scoring van de VALT: het VALT-profiel

Wanneer alle subtesten zijn gemaakt, kunnen de ruwe scores worden berekend. De ruwe scores dienen omgezet te worden naar normscores volgens de officiële handleidingen van respectievelijk de WISC-III, de RAKIT-2 en de CAS of kunnen ingevoerd worden in een online scoringsprogramma van de test waar de subtest bij hoort. Vervolgens kunnen de normscores ingevuld worden in onderstaande formulieren. LET HIERBIJ OP! Voordat u deze invult op het VALT-formulier dient u de normscores van de subtesten Woordbetekenis en Vertelplaat (beide afkomstig uit de RAKIT-2) te vermenigvuldigen met 2/3 (de gemiddelde score op een RAKIT-2 subtest is namelijk 15 in plaats van 10 zoals bij subtesten van de WISC-III en CAS).

Tabel 1: Scoreformulier voor een leerling per subtest

SUBTEST	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
01. Substitutie																			
02. Informatie																			
03. Woordkennis																			
04. Woordbetekenis																			
05. Cijferreeksen voorwaarts nazeggen																			
06. Woordreeksen nazeggen																			
07. Ontbrekende figuren																			
08. Blokpatronen																			
09. Onvolledige tekeningen																			
10. Coderen																			
11. Cijferreeksen achterwaarts nazeggen																			
12. Vertelplaat																			

Analyse van de informatie per domein

Wanneer u de normscores op het VALT-formulier hebt ingevuld, kunt u vervolgens de domeinscores berekenen. Dit doet u door per domein de normscores van de bijbehorende subtesten op te tellen en deze te delen door het aantal subtesten van dat domein. De verwijzing naar uit welke subtest(en) een domein bestaat, staat achter de domeinnaam aangegeven.

Zie hiervoor het scoreformulier in tabel 2. Daarna kunt u onderstaand formulier invullen.

Als de scores op de subtesten die deel uitmaken van één domein erg uiteenlopen (meer dan 3 standaardscores) is er sprake van een disharmonisch domeinprofiel en kan geen eenduidige uitspraak over de prestatie op het betreffende domein worden gedaan. Mogelijke verklaringen kunnen gezocht worden in de belangrijkste onderlinge verschillen tussen de subtesten.

Sommige subtesten binnen één domein doen bijvoorbeeld een sterker beroep op de fijnmotorische vaardigheden dan de andere testen, of het werktempo speelt wel of niet mee in de beoordeling van de subtestprestatie.

Tabel 2: Scoreformulier voor een leerling per domein

DOMEINEN (subtestnummers)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
A. Aandacht (01)																			
B. Crystallized intelligence (02, 03, 04)																			
C. Successieve informatieverwerking en kortetermijngeheugen (05, 06)																			
D. Fluid Intelligence (07)																			
E. Simultane informatieverwerking (07, 08, 09)																			
F. Executieve functies (10, 11, 12)																			

Het VALT-advies

U kunt pas een advies op maat geven nadat u een toelichtend gesprek hebt gehad met de ouders, de leerkracht en/of de interne begeleider. Dit kan een bepaald licht werpen op het gevonden VALT-profiel. Dit moet beslist meegewogen worden bij de interpretatie van de uitslagen op de VALT en de daarop gebaseerde adviezen.

Het advies naar aanleiding van de afname van de VALT kan inhoudelijk verschillen. Er kan verwijzing naar een medicus plaatshebben, bijvoorbeeld omdat er getwijfeld wordt aan het gehoor of het gezichtsvermogen van de leerling. Er kan ook besloten worden om nog meer (neuro)psychologisch onderzoek te doen om meer te weten te komen over de achtergronden van de prestaties van de leerling. Vaak zal het advies zich echter ook richten op de leerkracht en de ouders. Ouders kunnen belangrijke ondersteuners zijn van het onderwijsleerproces. Door samen met hen het VALT-profiel te analyseren kunnen zij meer zicht krijgen op de sterke



en zwakke kanten van hun kind. Ouders kunnen daarbij bijvoorbeeld het advies krijgen om hun kind bij het schoolse presteren te ondersteunen. Te denken valt aan rust en regelmaat thuis, aan tijdig naar bed gaan, aan het structureren van de huiswerktijd, aan gerichte hulp bij het huiswerk, aan het actief oefenen met de Nederlandse taal en aan het oefenen met rekenen, wereldoriëntatie enzovoort. Eventueel kan er specifieke aandacht zijn voor het trainen van de executieve functies en kan het kind onder deskundige leiding een COGMED training volgen (waarvan de effecten overigens nog niet overtuigend zijn aangetoond, zie Shipstead, Hicks, & Engle, 2012) of aan de slag gaan met 'Braingame Brian' (Prins e.a., 2013) waarover overigens nog veel onderzoek naar de bruikbaarheid gedaan wordt.

Ook de leerkracht en eventueel ook de interne begeleider kunnen door een nadere analyse van het VALT-profiel van de leerling meer zicht krijgen op sterke en zwakke kanten van de leerling. Dit kan leiden tot individuele aanpassingen van de leerstof en de didactiek aan de mogelijkheden van de leerling, maar ook tot aanpassingen van de onderwijsleeromgeving. Zo worden bijvoorbeeld door Cooper-Kahn en Foster (2014) tal van tips gegeven over de inrichting van de klas en het inbouwen van routines (binnenkomen in de klas, ruimtelijke ordening, overgangsroutines etc.) en het structureren van de onderwijsleersituatie (werkplanning, tijdtoewijzing, herhaling en feedback geven). Maar er zijn ook tal van andere publicaties over het trainen van de executieve functies bij leerlingen in het basisonderwijs. Menig leerling kan baat hebben bij het individueel gebruik van een agenda en bij speciale vormen van directe instructie. Sommige leerlingen zullen kennis moeten inhalen omdat zij die zich tot nu toe onvoldoende hebben eigen gemaakt. Door dit op een attractieve manier in een positieve sfeer aan te bieden kan de verworven kennis vaak nog vergroot worden. Veel baat kunnen leerlingen hierbij hebben van het gedoseerd aanbieden van informatie. Advisering zal steeds op maat moeten gebeuren en de behaalde resultaten zullen regelmatig samen met de ouders en de leerling geëvalueerd moeten worden wat weer kan leiden tot het bijstellen van het individuele plan. Menig leerling die op enig moment op het niveau van een LVB functioneert zal bij een gerichte aanpak op enig moment meer mogelijkheden blijken te hebben. Of dit positieve proces ook met de SAF inzichtelijk kan worden gemaakt, zal door verder onderzoek aangetoond moeten worden.

Hierna zijn de scores van een fictieve leerling uitgewerkt. Het betreft een meisje, Sarah, van 12 jaar met een niet-autochtoon Nederlandse achtergrond. Ze behaalde op de SAF een score die deed vermoeden dat ze op het niveau van een LVB functioneerde.

Sarah heeft op de VALT een gemiddelde score (10) op het domein Successieve informatieverwerking. Ze kan goed omgaan met informatie die stap voor stap wordt aangeboden. Voor wat betreft haar 'Crystallized intelligence', de mate waarin een leerling zich kennis en vaardigheden heeft eigen gemaakt, behaalt ze een score van 4. Dit is een score onder het gemiddelde voor leerlingen van haar leeftijd. Op 'Fluid intelligence' daarentegen, de mate van flexibiliteit in het denken en het vermogen tot abstract redeneren, behaalt ze een score van 11. Dit is een gemiddelde score in relatie tot haar leeftijdsgenoten. Op Simultane informatieverwerking, de mate waarin deze leerling informatie kan verwerken die in één keer op haar afkomt, scoort Sarah een 6, maar deze gemiddelde score over de drie subtesten binnen dit domein lopen erg uiteen: Ontbrekende figuren 11; Blokpatronen 4; Onvolledige tekeningen 3. Mogelijk dat de tijdsdruk bij de laatste twee subtesten een rol heeft gespeeld. Dit is onder het gemiddelde van haar leeftijdsgenoten. Tot slot zijn haar executieve functies minder goed dan die van haar leeftijdsgenoten. Ze scoort gemiddeld een 6 op de subtesten van dit domein, waarbij vooral opvalt dat Sarah moeite lijkt te hebben met het leggen van verbanden tussen begrippen en concepten, wat belangrijk is bij het verwerken van sociale informatie. Ze heeft hierbij voor deze subtest (Vertelplaat) een voor haar leeftijd benedengemiddelde score van 3.



Advies dat over Sarah gegeven zou kunnen worden

Het is belangrijk om na te gaan of Sarah, die een niet-autochtoon Nederlandse achtergrond heeft, mogelijk een té weinig gericht onderwijsaanbod heeft gehad in een Nederlandse context. Daarbij zou het ook kunnen zijn dat er in haar sociale context te weinig Nederlands gesproken wordt en zij derhalve te weinig woordkennis heeft en te weinig actief de Nederlandse taal gebruikt. Maar bij Sarah is het ook belangrijk om na te gaan of zij wellicht overvraagd wordt op school. Sarah behaalt echter wel een gemiddelde score (11) op de subtest die vooral een beroep doet op de 'fluid intelligence' en waarbij de Nederlandse taal minder een rol speelt. Dus zij wordt in ieder geval niet op alle domeinen overvraagd. Een andere factor die bij Sarah mogelijk ook een negatieve invloed heeft op haar taakprestaties is haar faalangst. Hoewel ze bij aanvang van het testen aangaf dat je van je fouten kunt leren, leek het er toch op dat ze erg bang was om fouten te maken. Dit zou ook overeenkomen met de lagere scores op subtesten waarbij er tijdsdruk aanwezig is. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het 'stap voor stap' aanbieden van informatie goed voor haar werkt. Daarentegen is het mogelijk wel nodig dat ze ondersteund wordt om adequaat met situaties om te gaan waarin van meer kanten en tegelijkertijd informatie (prikkels) op haar afkomen (denk hierbij niet alleen aan externe prikkels, maar ook aan interne prikkels zoals negatieve gevoelens). Het is ook belangrijk om te werken aan haar zelfvertrouwen.

Tenslotte zou in het advies uitgewerkt kunnen worden hoe dit door de leerkracht en de ouders concreet opgepakt zou kunnen worden.

Tabel 3: Score voor Sarah per subtest

SUBTEST	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
01. Substitutie					X														
02. Informatie		X																	
03. Woordkennis					X														
04. Woordbetekenis				X															
05. Cijferreeksen voorwaarts nazeggen										X									
06. Woordreeksen nazeggen										X									
07. Ontbrekende figuren											X								
08. Blokpatronen				X															
09. Onvolledige tekeningen			X																
10. Coderen									X										
11. Cijferreeksen achterwaarts nazeggen						X													
12. Vertelplaat			X																

Tabel 4: Score voor Sarah per domein

DOMEINEN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
A. Aandacht					X														
B. Crystallized intelligence				X															
C. Successieve informatieverwerking										X									
D. Fluid Intelligence											X								
E. Simultane informatieverwerking						X													
F. Executieve functies						X													



5. Beoordeling Sociaal Aanpassingsvermogen (BSA)³

Theoretische achtergrond van de BSA

Zoals eerder aangegeven adviseren de auteurs van dit rapport om in het basisonderwijs de BSA vanaf nu door de SAF te vervangen. Het gebruik van de BSA wordt aangeraden voor gebruik buiten het basisonderwijs en voor oudere kinderen (voortgezet onderwijs), maar de bruikbaarheid van de BSA daar moet nog verder onderzocht worden.

De BSA is een screeningsinstrument waarmee het sociaal aanpassingsvermogen bij jeugdigen in kaart kan worden gebracht. Het instrument bestaat uit een versie voor kinderen die op het (speciaal) basisonderwijs zitten (BSA-k) en een versie voor jongeren die het (speciaal) basisonderwijs hebben afgesloten (BSA-j). Beide versies bevatten 18 items. De BSA kan op de website van het Nederlands Jeugdinstituut gedownload worden (http://www.nji.nl/nl/BSA_kinderen.pdf) // http://www.nji.nl/nl/BSA_jongeren.pdf). De BSA sluit aan op het denken over het functioneren op het niveau van een LVB zoals dat in hoofdstuk 1 geformuleerd is. De theorie waar de BSA zich op baseert gaat ervan uit dat kinderen en jongeren die functioneren op het niveau van een LVB sociale problemen vaak op een heel andere manier oplossen dan jeugdigen zonder verstandelijke beperking. Kinderen en jongeren die functioneren op het niveau van een LVB blijken meer moeite te hebben met het interpreteren van bepaalde sociale intenties met als gevolg dat zij in potentieel negatieve situaties vaker vijandige oplossingen kiezen (Van Nieuwenhuijzen, Vriens, Scheepmaker, Smit, & Porton, 2011). Bij kinderen en jongeren die functioneren op het niveau van een LVB is daarnaast dikwijls sprake van een verlate en/of gebrekkige taalontwikkeling (Kraijer & Plas, 2014). Dit zorgt zowel in de schoolse situatie als in het dagelijks leven voor problemen. Veel van de problemen die deze kinderen en jongeren in het dagelijks leven tegenkomen, zijn daarnaast ook het gevolg van beperkte praktische vaardigheden, zoals zelfstandig kunnen aankleden (bijvoorbeeld bij jonge kinderen: zelf de pyjama kunnen aantrekken; bijvoorbeeld bij jongeren: kleren kunnen uitkiezen die passen bij het weerbeeld), kunnen voorzien in de eigen toiletbehoefte, zelfverzorging en het in acht nemen van de eigen veiligheid (bijvoorbeeld goed uitkijken bij het oversteken op straat). Andere vaardigheden zijn het zelfstandig gebruik maken van het openbaar vervoer, juist gebruik van medicatie en voorbehoedsmiddelen, het verrichten van huishoudelijke taken en het omgaan met geld (Kraijer & Plas, 2014; Schalock e.a., 2010).

Het belang van de beoordeling van het sociaal aanpassingsvermogen

Cognitieve beperkingen van kinderen en jongeren leiden niet alleen tot denkproblemen (intellectueel functioneren), maar ook tot sociaal disfunctioneren. Beperkingen van sociale cognities zijn de basis van tekorten in sociale vaardigheden en het sociaal aanpassingsvermogen. Kinderen en jongeren die functioneren op het niveau van een LVB hebben over het algemeen moeite met abstract denken en met het toepassen van ervaringen in de ene situatie in andere soortgelijke situaties. Daarnaast zijn zij vaak gericht op zichzelf en op directe behoeftebevrediging. Het vermogen om zich in te leven in de positie, gedachten en gevoelens van een ander, is gering. Vaak is het beperkte functioneren op dit gebied aanleiding tot zorgvragen.

³ Deze tekst is mede gebaseerd op het onderzoeksrapport over de BSA van Schouten en Lekkerkerker uit 2009



De items van de BSA zijn, net als die van de SAF, in te delen in sociale, conceptuele en praktische adaptieve vaardigheden. Sociale vaardigheden gaan over de omgang met anderen, zoals: 'is niet in staat (kleine) ruzies/geschillen op te lossen', en 'geeft de schuld altijd aan anderen'. Conceptuele vaardigheden gaan over taalontwikkeling en het denken in abstractheden en structureren, zoals: 'kan niet duidelijk maken wat hij/zij bedoelt' en 'oogt gefrustreerd als er meerdere dingen tegelijk van hem/haar gevraagd worden'. Praktische vaardigheden gaan over bijvoorbeeld de mate waarin een jeugdige zich verzorgt en zelfstandig huishoudelijke taken verricht, zoals: 'laat geen gepaste hygiëne zien (bijvoorbeeld wast handen en gezicht niet regelmatig, trekt geen schone kleren aan wanneer dat nodig is)' en 'neemt geen of weinig initiatief met betrekking tot huishoudelijke taken'.

Na enige ervaring kost het invullen van de BSA niet meer dan 10 minuten. Het instrument biedt een vertaling van het abstracte begrip 'sociaal aanpassingsvermogen' in concrete, meetbare items. Na het invullen van de BSA is duidelijk of verder en gericht (diagnostisch) onderzoek nodig is om na te gaan welke problemen het kind of de jongere nu precies heeft. De BSA is een screeningsinstrument en levert dus een globale beoordeling van het sociaal aanpassingsvermogen op. Het screeningsinstrument is niet bedoeld om op basis van alleen de uitslag een indicatie voor speciaal onderwijs of zorg te kunnen geven.

De psychometrische kwaliteit van de BSA

Uit onderzoek kwam naar voren dat de BSA een betrouwbaar en intern valide instrument is (Schouten & Lekkerkerker, 2009). Als een instrument betrouwbaar is, wil dat zeggen dat de kans dat een gemeten uitslag representatief is voor de werkelijke uitslag groot is. Intern valide betekent dat het instrument daadwerkelijk sociaal aanpassingsvermogen meet. Uit het onderzoek van Schouten en Lekkerkerker (2009) bleek dat 90 procent van de kinderen en jongeren juist werd geclassificeerd door het instrument (wel of niet functioneren het niveau van een LVB).

De afname van de BSA

Hulpverleners die meer willen weten over het sociaal aanpassingsvermogen van een kind of jongere, een indicatiestelling verzorgen of een zorgplan opstellen kunnen de BSA afnemen. Het is niet de bedoeling dat dit in het bijzijn van of samen met het kind of de jongere gebeurt. De BSA kan afgenomen worden als één of meerdere van de onderstaande kenmerken van de situatie op het kind of de jongere van toepassing zijn:

- 1) Het kind of de jongere functioneert op het niveau van een LVB of heeft beneden-gemiddelde schoolprestaties;
- 2) De intelligentie van het kind of de jongere is in het verleden getest en het kind bleek toen een lage IQ-score te hebben;
- 3) Het kind of de jongere volgt speciaal onderwijs of heeft geen onderwijs;
- 4) Het kind of de jongere heeft (vermoedelijk) een ontwikkelingsstoornis (ADHD, autisme/PDD-NOS, hechtingsstoornis);
- 5) Het kind of de jongere heeft ouders die functioneren op het niveau van een (L)Vb;
- 6) Het kind of de jongere vertoont een verlate ontwikkeling (met name taal-spraakontwikkeling);
- 7) Omtrent het kind bestaat een algemeen 'niet-pluis' gevoel.

Voor elk item kan gescoord worden of het item helemaal niet klopt of niet van toepassing is (score 0), een beetje klopt (score 1) of helemaal klopt (score 2). Als er niet genoeg informatie is om het item te scoren, dan kan de antwoordcategorie 'weet niet' omcirkeld worden.



Bij het scoren van de items dient rekening te worden gehouden met de leeftijd van het kind of de jongere. Bij elk item moet bedacht worden wat leeftijdsadequaat is, ofwel 'wat mag ik gezien de leeftijd van dit kind of deze jongere verwachten?' We illustreren dit aan de hand van een voorbeeld bij het volgende item van de BSA-k: 'Jeugdige lijkt zich niet in een ander te kunnen verplaatsen'. Van een kind van 4 jaar verwacht je minder inlevingsvermogen dan van een kind van 10 jaar. Een ander voorbeeld hiervan is het volgende item van de BSA-j: 'Jeugdige neemt geen of weinig initiatief met betrekking tot huishoudelijke taken'. Van een kind van 12 jaar kan niet worden verwacht dat het uit zichzelf zijn kamer opruimt, maar van een jongere van 17 jaar of ouder mag dit wel worden verwacht.

Nadat de items gescoord zijn, wordt eerst geteld hoe vaak een 0, 1, 2 en 'weet niet' is gescoord. Vervolgens worden de scores bij elkaar opgeteld.

Als de totaalscore berekend is, kan in de tabel onder de vragenlijst afgelezen worden of uitgebreider onderzoek nodig is of niet. Op het formulier staat dan vermeld of het kind of de jongere waarschijnlijk een redelijk of goed sociaal aanpassingsvermogen heeft, mogelijk een beperkt sociaal aanpassingsvermogen heeft, of waarschijnlijk een beperkt sociaal aanpassingsvermogen heeft. Er wordt voor deze screening niet naar de individuele scores op de subdo-
meinen gekeken.

Voor de BSA-k gelden de volgende interpretaties van een behaalde totaalscore: als de totaalscore lager of gelijk is aan 10 punten, is het sociaal aanpassingsvermogen waarschijnlijk redelijk of goed. Een totaalscore die ligt tussen 11 en 15 punten duidt op een mogelijk beperkt sociaal aanpassingsvermogen. Een totaalscore van 16 punten of hoger geeft aan dat het sociaal aanpassingsvermogen waarschijnlijk beperkt is.

Voor de BSA-j gelden de volgende afkappunten: een totaalscore van 11 punten of lager staat voor een waarschijnlijk redelijk tot goed sociaal aanpassingsvermogen. Een totaalscore tussen 12 en 14 punten duidt op een mogelijk beperkt sociaal aanpassingsvermogen en een totaalscore van 15 of hoger op een waarschijnlijk beperkt sociaal aanpassingsvermogen.

Kinderen en jongeren die in de laagste categorie scoren, hebben waarschijnlijk een redelijk of goed sociaal aanpassingsvermogen. Voor deze groep kinderen en jongeren is gericht onderzoek op dit gebied niet nodig. Kinderen en jongeren die in de middelste groep scoren, hebben mogelijk een beperking in het sociaal aanpassingsvermogen en kinderen en jongeren die in de hoogste groep scoren, hebben waarschijnlijk een beperking in het sociaal aanpassingsvermogen. Voor de twee laatstgenoemde groepen is het van belang om verder en gericht onderzoek te doen om vast te stellen bij welke hulp ze mogelijk gebaat zijn. Hierbij kan gedacht worden aan didactisch onderzoek eventueel in combinatie met intelligentieonderzoek en onderzoek naar de aanwezigheid van een ontwikkelingsstoornis (bijv. ADHD of ASS). Zoals ook in hoofdstuk 1 en bij de bespreking van de VALT vermeld, is bij de interpretatie van de uitslag ook een waardering van de opvoedingssituatie en omgeving van het kind of de jongere belang, evenals de zorgbehoefte en draagkrachten en -lasten van ouders en kinderen en jongeren.



Referenties

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington DC: Author.
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T., & Rothenberger, A. (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 11-16.
- Bruininks, R.H., Thurlow, M., & Gilman, C.J. (2001). Adaptive behavior and mental retardation. *The Journal of Special Education*, 21, 69-88.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hogrefe.
- Naglieri, J.A., & Das, J.P., & (1997). *Cognitive Assessment System: Interpretive handbook*. Itasca (IL): Riverside.
- Didden, R. (2010). 'Tussen wal en schip': Over licht verstandelijk gehandicapten met ernstige gedragsproblemen. Radboud Universiteit Nijmegen; oratie.
- Driessen, G. (2005). *De cross-sectionele en longitudinale ontwikkeling van de intelligentie-testscores in PRIMA*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Van der Veen, I. (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18: Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/Kohnstamm Instituut.
- GGD Amsterdam-UVA (2008). *Zware bagage: Psychische problemen en verstandelijke beperkingen bij allochtone kinderen in Amsterdam*. Amsterdam: GGD-UvA.
- Greeven, H. (2014). *Rapportage onderzoek naar jongeren met een licht verstandelijke beperking*. Gouda: JSO Expertisecentrum voor jeugd, samenleving en ontwikkeling.
- Hoekman, J. (2015). *Handreiking vroegsignalering van licht verstandelijke beperking (LVB): Signalering van achterstanden en risico's in de kinderlijke ontwikkeling en/of de omgeving die wijzen op of kunnen leiden tot sociale kwetsbaarheid en/of een licht verstandelijke beperking*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVB.
- Kaal, H. Nijman, H., & Moonen, X. (2013). Screenen voor een licht verstandelijke beperking: mogelijkheden en onmogelijkheden in een justitiële setting. In R. Didden & X. Moonen (Red.), *Met het oog op behandeling 3* (pp. 55-60). Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVB / Den Dolder: De Borg.
- Koomen, H.M.Y., Verschueren, K., Van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R.C. (in press). *Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample*. Ingediend voor publicatie.
- Kort, W., Schittekatte, M., Dekker, P.H., Verhaeghe, P., Compaan, E.L., Bosmans, M., & Vermeir, G. (2005). *WISC-III-NL: Handleiding en Verantwoording*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Kraijer, D.W., & Plas, J.J. (2014). *Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid*. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Le Cocq, A.M.J. (2011). *Uitvoeringstoets IQ-maatregel*. Diemen: College voor zorgverzekeringen.
- Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(1), 67-90.
- Moonen, X., & Verstegen, D. (2006). LVG-jeugd met ernstige gedragsproblematiek in de verbinding van praktijk en wetgeving. *Onderzoek & Praktijk*, 4(1), 23-28.
- Ponsioen, A.J.G.B., & Nelwan, M. (2014). Van intelligentieonderzoek naar intelligent onderzoek. In J. de Bruijn, W. Buntinx & B. Twint (Red.), *Verstandelijke beperking: Definitie en context* (pp. 81-90). Amsterdam: Uitgeverij SWP.



- Prins, P.J.M., Ten Brink, E., Dovis, S., Ponsioen, A., Geurts, H.M., De Vries, M., & Van der Oord, S. (2013). "Braingame Brian": Toward an executive function training program with game elements for children with ADHD and cognitive control problems. *Games for Health Journal*, 2(1), 44-49.
- Ras, M., Woittiez, I., Van Kempen, H., & Sadiraj, K. (2010). *Steeds meer verstandelijk gehandicapt? Ontwikkelingen in vraag en gebruik van zorg voor verstandelijk gehandicapt 1998-2008*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Resing, W.C.M., Bleichrodt, N., Drenth, P.J.D., & Zaal, J.N. (2012). *RAKIT-2 Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test [Revision Amsterdam intelligence test for children]* (2nd ed.). Amsterdam: Pearson.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., . . . Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of supports*. Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schouten, R., & Lekkerkerker, L. (2009). *Ontwikkeling van en onderzoek naar het instrument Beoordeling Sociaal Aanpassingsvermogen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Shipstead, Z., Hicks, K.L., & Engle, R.W. (2012). Cogmed working memory training: Does the evidence support the claims? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 185-193.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Vriens, A., Scheepmaker, M., Smit, M., & Porton, E. (2011). The development of a diagnostic instrument to measure social information processing in children with mild to borderline intelligence. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 358-370.
- Van Schooten, E., Smeets, E., & Driessen, G. (2007). *Taaltoetsen voor taalzwakke leerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.
- Wechsler, D., & Naglieri, J.A. (2008). *Wechsler nonverbal scale of ability, Nederlandstalige bewerking (WNV-NL)*. Amsterdam: Pearson.
- Wissink, I.B., Moonen, X., Zand Scholten, A., Stams, G., Bindels, A., Lekkerkerker, L., & Van der Wal, M. (2015). *Rapport onderzoek: De ontwikkeling en validering van een LVB-screenings-instrument voor toepassing in het basisonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, afdeling Forensische Orthopedagogiek.
- Woittiez, I., Putman, L., Eggink, E., & Ras, M. (2014). *Zorg beter begrepen: Verklaringen voor de groeiende vraag naar zorg voor mensen met een verstandelijke beperking*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Bijlage 1. Schaal Adaptief Functioneren

Afname

De SAF kan ingevuld worden voor leerlingen vanaf groep 5 van het basisonderwijs door de leerkracht of een ander persoon op school die de leerling zeer goed kent en zicht heeft op hoe deze leerling functioneert. De SAF bestaat uit 15 items (stellingen) waarbij telkens moet worden aangegeven in hoeverre de betreffende stelling van toepassing is op de desbetreffende leerling (0 = niet waar, 1 = een beetje waar, 2 = zeker waar).

Voor het bepalen van de totale SAF-score dienen de waarden van de antwoorden bij elkaar opgeteld te worden. Voordat dit gedaan kan worden moeten de waarden van de volgende 7 items gehercodeerd worden: 1, 6, 9, 12, 13, 14 en 15. Een score van 0 wordt omgezet in een 2 en een score 2 wordt omgezet in een 0. De score 1 blijft ongewijzigd. Eventueel kunnen hierna ook de drie subschalen gevormd worden: Conceptueel, bestaande uit de items: 2, 3, en de gehercodeerde items 12, 13 en 14; Sociaal, bestaande uit de items: 4, 5, 7, 8 en 11; en Praktisch, bestaande uit de gehercodeerde items 1, 6, 9 en 15 en item 10. Naar de gebruikswaarde van deze drie subschalen moet echter nog meer onderzoek gedaan worden.

Het afkappunt voor de SAF is 13,5. Er wordt gewerkt met twee SAF-afkappunten: bij een totale SAF-score van lager dan 12 is er voldoende reden om vervolgonderzoek uit te voeren en bij een totale SAF-score van 14 of hoger is dit niet geïndiceerd. Het tussenliggende gebied (een totale SAF-score van 12 of 13) is aangemerkt als twijfelgebied, en ook dan is het aan te raden om vervolgonderzoek te verrichten. Zeker als er ook anderszins twijfel blijft bestaan over het functioneren van de leerling, kan eveneens overwogen worden om verder onderzoek te doen.



Deze leerling..

	Niet waar	Een beetje waar	Zeker waar
1. Oogt gefrustreerd als er meerdere dingen tegelijk van hem/haar gevraagd worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Begrijpt woordgrapjes (bv. moppen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Begrijpt het concept 'tijd' (kan inschatten hoe lang bv. een week duurt of de route van huis naar school).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Is in staat (kleine) ruzies/meningsverschillen op te lossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Heeft 'echte' vrienden en is geen 'allemandsvriend'.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Niet waar	Een beetje waar	Zeker waar
6. Handelt impulsief.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Lijkt zich in een ander te kunnen verplaatsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Troost een verdrietig vriendje/vriendinnetje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Maakt taak onvoldoende zorgvuldig af.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Controleert taak (kijkt eigen werk na).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Niet waar	Een beetje waar	Zeker waar
11. Kan samenwerken met andere kinderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Heeft moeite om een verhaallijn te volgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Heeft een instructie vaak opnieuw nodig om een taak te begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Levert regelmatig werk in waaruit blijkt dat de taak niet begrepen is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Laat zich makkelijk overhalen tot iets dat niet mag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bijlage 2. De afname van de VALT

Algemene instructies

Stel de leerling op zijn/haar gemak als dit nodig is. Vraag even naar algemene dingen als: "Heb je wel eens vaker testjes gedaan?"; "Wat vind je het leukst / minder leuk op school?" Laat de leerling zelf zijn naam en geboortedatum opschrijven. Als de term geboortedatum niet bekend is, vraag dan wanneer hij/zij jarig is.

Leg het doel van de testjes uit. Zeg: "Wij willen meer weten waar leerlingen goed en minder goed in zijn als het gaat om het leren, om hen bij het leren beter te kunnen helpen. Het is geen Cito-toets om te kijken wat je op school allemaal geleerd hebt. Van de 12 testjes zijn er maar 2 die met school te maken hebben. De andere testjes hebben meer te maken met dingen die voor het leren belangrijk zijn, zoals op kunnen letten in de groep, dingen onthouden, of je de dingen die je moet onthouden goed in je hoofd opbergt, zodat je ze weer makkelijk terug kan vinden als het nodig is (dus hoe goed jouw 'bovenkamer' is opgeruimd). Het gaat bij de testjes meer over hoe je ze doet dan over hoeveel beter of slechter je ze doet dan andere kinderen. En meer dan je best kan je niet doen."

Vraag daarna of het ook nog weet welke datum (dag – maand – jaar) het vandaag is.

Observeer tijdens de afname van de testen en noteer voor de volgende aspecten hoe de leerling overkwam:

- uiterlijke opvallende zaken (voorkomen, kleding, motoriek, uiterlijke verzorging);
- handvoorkeur;
- is erg verlegen of juist al direct erg vrij(postig);
- moeilijk of makkelijk te verstaan;
- praat spontaan uit zichzelf of reageert alleen op een vraag;
- nerveus of ontspannen;
- druk/bewegelijk (kan niet op zijn stoel blijven zitten) of erg rustig;
- begrijpt de instructies direct of pas na herhaalde uitleg.

Vraag of er nog bijzonderheden zijn:

- Heb je eigenlijk een bril nodig op school, maar heb je deze niet meegenomen?
- Krijg je pilletjes? Zo ja, heb je deze vandaag al ingenomen?
- Indien de leerling een vermoeide/ongezonde indruk maakt: Ben je gisteren erg laat naar bed gegaan? Ben je onlangs ziek geweest? Voel je je op dit moment niet zo lekker?

Zeg vervolgens: "Soms gebruik ik een stopwatch, omdat sommige testjes binnen een bepaalde tijd moeten worden gedaan. Zodat het allemaal niet te lang voor je gaat duren."

Start testafname

Leg uit dat de meeste testjes vaak wat makkelijker zijn in het begin en dan steeds moeilijker worden en op een gegeven moment zo moeilijk dat je het niet meer weet of niet meer kan. Dit komt omdat de testjes voor kinderen tot 18 jaar zijn. Moedig de leerling regelmatig aan. Zeg echter nooit "Dat is goed", maar zeg af en toe "Zo, dat hou je goed vol." Als de leerling specifiek vraagt of een antwoord goed of fout is zeg dan zo iets als: "Dat mag ik niet zeggen." Vraag of de leerling er klaar voor is om te beginnen ("of moet je nog naar de WC?"). Zeg dat er na 4-5 testjes een korte pauze zal zijn.



Pauze

Hou na 4 of 5 testjes een korte pauze en vraag hoe de leerling de testjes vindt. Dit is een moment om even samen wat te drinken te halen. Vraag of de leerling nog naar de WC moet. Heb een kort gesprekje over bijvoorbeeld hobby's. Maak achteraf aantekeningen als je tijdens deze pauze nog iets opvalt dat belangrijk is om te noteren. Noteer vooral niet ter plekke alles wat de leerling zegt!

Testafname

Onderstaande volgorde van de testen geeft de volgorde aan waarop de testen het beste kunnen worden afgenomen. Deze volgorde wijkt af van de volgorde zoals die op het scoreformulier staat vermeld.

Leg de benodigde formulieren op z'n kop voor je op tafel en leg het formulier dat nodig is voor de afname van een specifieke subtest steeds voor de leerling. De plaats van de leerling ten opzichte van de testleider is als volgt: als de leerling rechtshandig is, zit hij rechts van de testleider, als de leerling linkshandig is, zit hij links van de testleider.

1. Coderen (CAS)

Benodigdheden: Scoreformulier; Oefenvel A + formulier; Oefenvel B + formulier; Potlood; Stopwatch.

"OK, we gaan met het eerste testje beginnen. Je ziet op dit papiertje de letters A, B, C en D. Bij elke letter hoort een soort van code met rondjes en kruisjes. Zet jij de codes die bij de letters horen in de lege vakjes." Wijs het aan. "Dit is even om te oefenen." Haal het papier weg. "Maar nu heb ik een heleboel van die lege vakjes. En jij moet nu proberen om in een hele korte tijd zoveel mogelijk van die vakjes in te vullen. Je mag zelf weten hoe je het doet als je maar bij de A dit invult, bij de B...." Wijs het voorbeeld bovenaan het formulier aan. "Het lukt je nooit om alle vakjes in te vullen, dus op een gegeven moment zeg ik 'Stop'. Doe het dus zo snel mogelijk, maar niet te snel waardoor je misschien fouten gaat maken. Heb je nog vragen? Ben je klaar?" Zet de stopwatch op 00,00,00 en zeg: "Begin maar!" Na 60 seconden zeg je: "Stop maar!" Vul 61" in op het scoreformulier.

Herhaal dit bij deel B. Zeg bij het oefenvel dat dit tweede deel erg op het vorige deel lijkt, maar dat de codes er nu net even anders op staan. Leg oefenvel B voor het kind neer. "Kijk hier goed naar, zodat je weer even kunt wennen hoe ze nu staan. OK, we gaan nu weer hetzelfde doen als hiervoor. Je mag zelf weer weten hoe je het doet, totdat ik Stop zeg." Na 60 seconden zeg je: "Stop maar!" Vul 61" in op het scoreformulier.

2. Woordbetekenis (RAKIT-2)

Benodigdheden: RAKIT-2 testboek Woordbetekenis; Scoreformulier.

"Ik laat je steeds een paar plaatjes zien." Sla voorbeeld A open. "Ik zeg dan een woord en dan moet jij het plaatje aanwijzen dat bij dat woord hoort." Doe dit met de voorbeelden A, B en C. Ga dan naar het eerste item afhankelijk van de leeftijd van de leerling. Als de leerling op de eerste 5 items een fout maakt, ga dan een blokje met 5 items terug. Afbreeknorm: 4 foute items achter elkaar.

3. Substitutie (WISC-III)

Benodigdheden: Antwoordformulier; Potlood; Stopwatch.

"Je ziet op dit papier de cijfers 1 tot en met 9. Bij elk cijfer hoort een code." Wijs dit aan boven het formulier. "Jij moet proberen zoveel mogelijk codes in te vullen. Je kunt even oefenen tot de dikke streep." Wijs dit aan. "Je moet het wel vakje voor vakje doen, dus niet eerst alle



enen, enzovoort." Als de leerling het goed begrepen heeft, zeg dan dat hij/zij zo direct hier moet beginnen en wijs daarbij het eerste vakje aan. "Als je aan het eind van de regel gekomen bent voordat ik Stop heb gezegd, ga je gewoon door naar de volgende regel, totdat ik Stop heb gezegd. Doe het zo snel als je kunt maar niet te snel waardoor je fouten maakt of vakjes overslaat. Heb je nog vragen? Ben je klaar?" Zet de stopwatch op 00,00,00 en zeg: "Begin maar!" Na 2 minuten zeg je: "Stop maar!"

4. Ontbrekende Figuren (CAS)

Benodigdheden: Antwoordformulier; CAS-testboekje.

Sla het testboekje open met het eerste voorbeelditem. "Je moet steeds goed naar het grote plaatje hierboven kijken." Wijs dit aan. "Er is daaruit een stukje uitgeknipt en jij moet bedenken welke van deze kleine plaatjes (wijs aan) op de plek van het vraagteken hoort." Als de leerling het niet goed begrijpt, leg dan uit dat alle plaatjes er wel precies in passen maar dat dit ene plaatje er beter in past. "Kijk dus steeds goed naar het bovenste plaatje en wijs dan het plaatje eronder aan dat op de plek van het vraagteken hoort." Breek af na 4 foute antwoorden op een rij.

5. Onvolledige Tekeningen (WISC-III)

Benodigdheden: WISC-Testboekje; Antwoordformulier; Stopwatch.

Leg het testboekje van deze subtest open met het voorbeeldplaatje van het potlood.

"Kijk eens goed naar dit plaatje. Kun jij zeggen wat er is weggelaten?" Als de leerling het begrepen heeft (eventueel met hulp van de testleider), leg dan het eerste plaatje voor zijn/haar leeftijdsgroep open en vraag dan weer: "Kun je zien wat op dit plaatje is weggelaten?" Als de leerling moeite heeft om het ontbrekende onderdeel te benoemen zeg dan: "Je mag ook de plek aanwijzen waar iets is weggelaten." Afbreken: na 4 foute antwoorden op een rij (of antwoorden buiten de tijdslimiet van 20 seconden). Noteer of het gegeven antwoord goed of fout is en de tijd die de leerling nodig had om tot dat antwoord te komen.

6. Blokpatronen (WISC-III)

Benodigdheden: WISC-dosje met 9 rood/wit gekleurde blokjes; Antwoordformulier; Stopwatch.

Pak 4 blokjes uit het dosje en laat 1 blokje goed zien. "Kijk, alle blokjes zijn hetzelfde.

Ze hebben 2 witte kanten (laat zien), 2 rode kanten en 2 half-rood half-witte kanten.

Hiermee kun je figuurtjes maken." Pak 4 andere blokjes en leg het eerste voorbeeldfiguur uit het testboekje voor het kind op tafel. "Probeer jij nu eens met deze 4 blokjes hetzelfde figuur te maken als ik heb gedaan." Wijs op het patroon naar de bovenkant van de 4 blokjes. "Het gaat alleen om de bovenkant, de zijkanten zijn niet belangrijk." Pak de eerste 4 blokjes en schudt deze door elkaar op tafel zodat de leerling het patroon na kan maken.

Als de leerling goed begrepen heeft wat de bedoeling is, haal dan de 4 voorbeeldblokjes weg en sla het testboekje open met de eerste opgave voor de leeftijdsgroep van de leerling.

Zeg: "Probeer nu eens met jouw blokjes dit figuur te leggen (wijs op het figuur in het boekje) en zeg maar als je ermee klaar bent. Probeer dit zo snel mogelijk te doen, maar niet zo snel dat je er zenuwachtig van wordt. Ben je er klaar voor?" Zet de stopwatch op 00,00,00 en zeg: "Begin maar!" Breek af als de tijd overschreden is, maar breek niet direct af als de leerling het figuur al bijna af heeft. Laat hem dan wel het figuur afmaken, maar noteer wel dat het figuur niet af was binnen de eindtijd. Als het figuur wel af is, noteer dan de tijd die de leerling daarvoor nodig heeft gehad.



7. Informatie (WISC-III)

Benodigdheden: WISC-Antwoordformulier.

"Ik ga je steeds een vraag stellen waar jij dan een antwoord op geeft. Het gaat om dingen die je op school hebt geleerd, maar er zijn ook vragen bij die je nog niet op school gehad hebt. Eens kijken hoe het gaat." Stel de vragen en noteer de gegeven antwoorden letterlijk. Breek af na 4 foute antwoorden op een rij.

8. Cijferreeksen voor- en achterwaarts nazeggen (WISC-III)

Benodigdheden: WISC-Antwoordformulier.

Voorwaarts:

"Ik ga steeds een paar getallen opnoemen en die moet je proberen in dezelfde volgorde als waarin ik ze zeg na te zeggen. Dus als ik zeg 1, 10, zeg jij..." Breek af na 2 foute antwoorden op reeksen van dezelfde lengte.

Achterwaarts:

"Nu gaan we het iets anders doen. Je moet nu proberen om de getallen in de omgekeerde volgorde na te zeggen. Dus als ik zeg 1, 10, zeg jij..." Breek af na 2 foute antwoorden op reeksen van dezelfde lengte.

9. Woordkennis (WISC-III)

Benodigdheden: WISC-Antwoordformulier.

"Bij een van de vorige testjes zei ik steeds een woord waarbij je het plaatje dat erbij hoorde moest aanwijzen. Nu zeg ik ook steeds een woord, maar moet je proberen uit te leggen wat dat woord betekent. Ik weet bijvoorbeeld heus wel dat jij weet wat een huis is, maar kun je het ook aan mij uitleggen? Je kunt dan bijvoorbeeld zeggen hoe het eruitziet of wat je ermee kan doen." Als de leerling in de buurt van een goed antwoord zit, maar nog weinig informatie heeft gegeven, vraag dan door: "Kan je er nog meer over vertellen?" Breek af na 5 foute antwoorden op een rij.

10. Woordreeksen nazeggen (CAS)

Benodigdheden: CAS-Antwoordformulier.

"Wat ik net deed met een paar getalletjes die je in dezelfde volgorde moest nazeggen gaan we nu doen met woordjes. Ik zeg bijvoorbeeld "boek – kar" en dan zeg jij dit in dezelfde volgorde na." Breek af na 4 foute antwoorden op een rij.

11. Vertelplaat (RAKIT-2)

Benodigdheden: Antwoordformulier; RAKIT-vertelplaten; Scoreformulier; Voicerecorder.

Leg de eerste plaat voor de leerling en zeg: "Kijk eens goed naar deze plaat en vertel eens wat je daarop ziet?" Als de leerling alleen de verschillende elementen opnoemt, vraag dan op een gegeven moment: "Kun je ook vertellen wat er gebeurt? Kun je er een verhaaltje over vertellen?" Als de leerling niets meer weet te vertellen over de plaat leg dan de tweede plaat voor met dezelfde instructies.



Afsluiting

“Goed gedaan allemaal! Hoe vond je het gaan? Vond je het moeilijk/makkelijk/leuk/saai?”
Leg uit wat je met de resultaten gaat doen en wat de leerling er over te horen krijgt.
Bedank de leerling voor het meedoen aan het onderzoek en geef als dat afgesproken is een kleine beloning mee.



